FORMAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES: IDEIAS E PRÁTICAS

Adriano Rosa da Silva [1]

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo precípuo discutir a importância da formação pedagógica e dos saberes docentes para a constituição da profissionalidade e identidade do professor universitário. A partir de uma reflexão teórica sobre pedagogia universitária, desenvolvimento profissional docente e formação contínua, analisa-se como os programas institucionais de formação podem contribuir para transformar práticas pedagógicas conservadoras e transmissivas em ações críticas, reflexivas e emancipadoras. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, cuja abordagem contempla referenciais clássicos e contemporâneos da área da educação e da formação docente. Assim, foram observadas as contribuições de autores da literatura especializada com profícua produção nesse campo de investigação, por meio da leitura de livros, artigos e teses. Como resultados parciais encontrados, o estudo evidencia que a docência universitária exige competências específicas, construídas ao longo da trajetória profissional, e que os processos formativos devem ser compreendidos como permanentes, coletivos e institucionalmente valorizados. Conclui-se que a formação pedagógica docente representa elemento fundamental para a qualificação do ensino superior, para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a produção do conhecimento e a transformação social.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Desenvolvimento profissional. Ensino superior.

ABSTRACT

The main objective of this study is to discuss the importance of pedagogical training and teaching knowledge for the constitution of the professionality and identity of university professors. Based on a theoretical reflection on university pedagogy, teaching professional development and ongoing training, we analyze how institutional training programs can contribute to transforming conservative and transmissive pedagogical practices into critical, reflective and emancipatory actions. This is a descriptive qualitative research, based on a bibliographical review, whose approach includes classic and contemporary references in the area of education and teacher training. Thus, the contributions of authors of specialized literature with fruitful production in this field of investigation were observed, through reading books, articles and theses. As partial results found, the study shows that university teaching requires specific skills, built throughout the professional trajectory, and that training processes must be understood as permanent, collective and institutionally valued. It is concluded that teacher pedagogical training represents a fundamental element for the qualification of higher education, for strengthening teaching identity and for the construction of pedagogical practices committed to the production of knowledge and social transformation.

[1] Mestre e doutorando em História na Universidade Federal Fluminense (UFF) - RJ, adriano.uff@hotmail.com.

Keyworks: Pedagogical training. Professional development. Higher education.

INTRODUÇÃO

À luz de Imbernón (1998), a docência universitária foi construída, historicamente, a partir de uma lógica centrada na transmissão de conhecimentos científicos e profissionais. Durante muito tempo, acreditou-se que o domínio técnico da área de formação seria suficiente para garantir a qualidade do ensino, reforçando a ideia de que o professor universitário não necessitaria de formação pedagógica específica para exercer sua função docente, como observa Garcia (2009).

Cabe ressaltar que essa compreensão consolidou práticas pedagógicas fundamentadas na reprodução de conteúdos e na centralidade do professor como detentor do saber, como aponta Cunha (2004). Como consequência, a referida autora alerta que os conhecimentos pedagógicos foram colocados em posição secundária na formação do docente universitário, contribuindo para a manutenção de modelos conservadores de ensino.

Por conseguinte, é relevante considerar que as discussões contemporâneas no campo da pedagogia universitária vêm demonstrando que a docência constitui uma profissão complexa, que exige competências específicas relacionadas ao processo de ensinar e aprender (Leitinho, 2012). Nesse prisma, como assinala Tardif (2000), os saberes docentes passam a ser compreendidos como elementos fundamentais da prática pedagógica, envolvendo conhecimentos experienciais, acadêmicos, curriculares e profissionais.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância da formação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente no contexto universitário, refletindo sobre os desafios institucionais e culturais que ainda dificultam a valorização da docência como prática profissional específica, ganhando relevância as contribuições de autores como Nóvoa (2009). Nessa perspectiva, interessa observar que “ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre prática e os valores são tratados como problemas” (Day, 2001, p. 48).

REFERENCIAL TEÓRICO

Renomado pesquisador desse campo de estudo, Imbernón (1998) afirma que, no paradigma de ensino baseado na transmissão de conhecimentos, o professor era reconhecido principalmente pelo domínio técnico-científico de sua área de atuação e experiência profissional, sendo considerado apto, nesse modelo, para ensinar em razão do domínio do conteúdo de sua área, conforme aponta o referido autor. Tal concepção contribuiu para a disseminação da ideia de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, como destaca Masetto (2003), desvalorizando a necessidade de formação pedagógica específica para o exercício da docência.

Nesse cenário, para Fiorentini e Crecci (2013) esse modelo tradicional ainda permanece presente em muitas instituições de ensino superior, sustentando práticas pedagógicas centradas na reprodução de conhecimentos. Nesse contexto, Tardif (2000) sublinha que os saberes pedagógicos foram historicamente desvalorizados, enquanto os saberes disciplinares passaram a ocupar posição privilegiada na constituição da identidade docente universitária.

A partir dessa base teórica, urge salientar que a docência constitui uma profissão que exige conhecimentos próprios, habilidades específicas e constante aperfeiçoamento profissional, como defendem estudos recentes (D'Ávila, 2012). Os saberes docentes compreendem um conjunto plural e heterogêneo de conhecimentos, competências e experiências construídas ao longo da trajetória profissional do professor, como Fernandes, Bastos e Selbach (2010) trazem à superfície. Em consonância com Tardif (2000), esses saberes podem ser classificados como experienciais, acadêmicos, curriculares, profissionais e disciplinares.

Em face do exposto, é imperioso concordar com Day (2001) quando ressalta que a prática pedagógica docente, fundamentada nesses saberes, ultrapassa a simples utilização de metodologias de ensino. Trata-se de uma ação intencional voltada para a produção do conhecimento, para a formação crítica dos estudantes e para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, "estabelecendo entre esses componentes uma relação dialética" (Leitinho, 2012, p. 134).

Sob esse ângulo, o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo contínuo de formação, construído ao longo da carreira (Fiorentini e Crecci, 2013). Nesse sentido, em consonância com Nóvoa (2002), tal perspectiva considera que o professor amplia sua consciência profissional à medida que acumula experiências, reflexões e aprendizagens. A formação pedagógica, portanto, não se restringe à participação em cursos ou ao cumprimento de exigências institucionais, mas envolve um movimento permanente de construção coletiva e transformação das práticas docentes (Schön, 2003).

Além disso, Leitinho (2012) assevera que as políticas institucionais exercem papel decisivo na consolidação dos programas de formação docente. De maneira que, quando tratados apenas como exigências burocráticas relacionadas ao estágio probatório, esses programas tendem a perder seu caráter formativo. Por outro lado, quando compreendidos como espaços permanentes de desenvolvimento profissional, tornam-se, segundo Cunha (2008), instrumentos fundamentais para o fortalecimento da profissionalidade docente e para a renovação da cultura universitária, como a "capacidade de mobilizar saberes, competências e valores profissionais no próprio exercício da profissão" (D'Ávila, 2012, p. 22).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do contexto apresentado evidencia que a formação pedagógica ainda enfrenta desafios significativos no ambiente universitário. Segundo Imbernón (1998), a permanência de práticas pedagógicas tradicionais demonstra que a valorização exclusiva da competência técnico-científica continua influenciando a constituição da identidade docente no ensino superior.

À vista disso, observa-se que muitos programas institucionais de formação docente ainda são compreendidos como exigências legais vinculadas ao estágio probatório, especialmente para professores ingressantes (D'Ávila, 2012). Para a autora retromencionada, essa perspectiva reduz a formação pedagógica a uma obrigação administrativa, desconsiderando seu potencial transformador no desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto relevante refere-se à tentativa de quantificar a formação pedagógica por meio da definição de cargas horárias mínimas de participação. Nessa esfera, à luz de Fernandes, Bastos e Selbach (2010), essa lógica pode reforçar a ideia equivocada de que a formação possui início e fim determinados, contrariando a concepção de desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente, como ora problematizado.

Por outro lado, percebe-se que os programas de formação pedagógica vêm passando por processos de aprimoramento institucional, como enfatiza Leitinho (2012). A ampliação dos espaços de reflexão coletiva, troca de experiências e construção de saberes docentes demonstra uma preocupação crescente com a qualificação da prática pedagógica universitária (Cunha, 2004). Essa compreensão é importante, pois joga luz sobre "uma atitude de constante aprendizagem por parte do professorado" (Imbernón, 1998, p. 45).

Nesse contexto, para Garcia (2009), a formação pedagógica assume papel fundamental na transformação das práticas docentes, possibilitando o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e emancipadora. Consoante com Day (2001), ao promover a articulação entre teoria e prática, esses processos formativos contribuem para a construção da profissionalidade e da identidade do professor universitário, sendo assim, "não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores" (Cunha, 2004, p. 526).

Nesse horizonte de análise, torna-se necessário que as instituições de ensino superior assumam a formação pedagógica como compromisso institucional permanente, reconhecendo-a como elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para a transformação da cultura acadêmica, como reforça Nóvoa (2002). Concebendo o processo de desenvolvimento profissional do professor "como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformadora e emancipatória que tem na sua dimensão coletiva e na responsabilidade institucional uma possibilidade de concretude" (Fernandes, Bastos e Selbach, 2010, p. 133).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, tem-se que a docência universitária não pode ser compreendida apenas como extensão do domínio técnico-científico de determinada área do conhecimento, como aponta Cunha (2008). À luz de Tardif (2000), nessa senda, o exercício da profissão docente exige saberes específicos, construídos continuamente ao longo da trajetória profissional e articulados às dimensões pedagógicas, humanas e institucionais do ensino superior.

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a formação pedagógica docente constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional e para a consolidação da profissionalidade e identidade do professor universitário, conforme assinalam Fernandes, Bastos e Selbach (2010). Entretanto, persistem desafios relacionados à valorização dos saberes pedagógicos e à superação de modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos, como adverte Imbernón (1998).

Diante disso, é necessário que as instituições universitárias fortaleçam políticas permanentes de formação pedagógica, compreendendo o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, coletivo e reflexivo (Schön, 2003). Nessa linha de interpretação, ficou patente que, mais do que cumprir exigências burocráticas, os programas de formação devem promover espaços de diálogo, construção de saberes e transformação das práticas pedagógicas, isto é, "um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional" (Garcia, 2009, p. 11).

Com base nos autores trabalhados, conclui-se, portanto, que somente por meio do compromisso institucional com a formação pedagógica será possível consolidar práticas docentes críticas, inovadoras e emancipadoras, capazes de contribuir para a qualidade da educação superior e para a formação integral dos estudantes, como Cunha (2004) põe em relevo.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas:** o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Ed. da USP, 2008. (Cadernos Pedagogia Universitária, 6).

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 15-30.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; BASTOS, Amélia Rota Borges; SELBACH, Paula Trindade da Silva. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin ; Brasília: CAPES/CNPq, 2010. p. 125-145.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

GARCIA, Carlos M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graão, 1998.

LEITINHO, Meirecele Calíope. Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 133-146.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**, Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.